المناخ الأُسَري الاجتماعي وتكافؤ فرص التعليم

د. مصطفى حجازي

مقدمة:

قطعت جهود علماء التربية شوطاً بعيداً في التعرف على المؤسسة المدرسية وما يحكم العمليات التعليمية التي تجري فيها. فأصبح دور كل من المعلم، والكتاب والطريقة والنظام المدرسي معروفاً في تحديد أسباب النجاح أو الفشل عند مختلف الفئات السكانية. وقلبت العديد من المفاهيم والموازين والأحكام، مما أدى إلى إنصاف الفئات الأكثر غبناً. إلا أن هناك جانباً لم يخرج بعد إلى دائرة الضوء، وهو تأثير المناخ الأسري الاجتماعي على عملية التحصيل المدرسية. هذا المناخ قد يؤمن للطفل الظروف التي تجعل دراسته استمراراً طبيعياً لحياته يكلل بالنجاح، أو هو على العكس، يحكم على التلميذ بالفشل مع وقف للتنفيذ متفاوت في مداه الزمني حيث تفقد المدرسة وظيفتها الحيوية بالنسبة إليه.

وما أود عمله في هذا المقام، هو تسليط أضواء نفسية عيادية على هذا المناخ الاجتماعي، من خلال رسم صورة حية للتلميذ قبل المدرسة وأثناءها وبعدها. وسأسلط هذه الأضواء على أوضاع أبناء الفئات الأكثر غبناً من الناحية الاجتماعية لكشف العوامل الفاعلة خِفْية في تعريض دراسة هؤلاء لأخطار كبيرة، تجعل مسألة النجاح فيها مجرد مسألة صدفة.

ولا بد قبل القيام بهذا العمل من تبيان المسار الذي أيقظ اهتمامي بهذا المناخ، فقصته قد لا تخلو من الطرافة العلمية. بدأ الاهتمام بالتحصيل المدرسي منذ خمس عشرة سنة، حين كنت أقوم في فرنسا بالدراسات النفسية العيادية على الأحداث الجانحين وعلاجهم. كانت الدراسة تكوّن أزمة حقيقية بالنسبة للغالبية منهم. والفشل فيها أو عدم انتظامها، هو مؤشر ثابت على الصعوبات التكيفية للحياة الاجتماعية التي كانوا يعانون منها. ولقد اتضح لي أن المسألة ذات شقين يتعلق الأول بالدافع للتحصيل، ويتعلق الثاني بالتركيب الذهني والعمليات الذهنية عند هؤلاء الأحداث. فمعظم هؤلاء يعاني من فقدان الشهية للتعلّم، ويتبرم بالجو المدرسي

الذي يعيشه كقمع لحرية حركته. أما التركيب الذهني فيتميز بالفقر الواضح في التعبير اللفظي عن التجربة المعاشة، وانحسار القدرة على إسقاط الدوافع والمآزم الذاتية على الروائز الإسقاطية، والعجز عن عمليات التفكير المجرد، متوقفاً عند حدود المحسوس وما يمكن الحصول عليه الآن على حساب استشفاف المستقبل. ويتوج كل ذلك سيادة اللغة الحركية في التعامل مع العالم ومع الآخرين، وسرعة إفلاس الحوار الذي يتحول إلى اشتباك بالأيدي مروراً بالشتائم والمهاترات.

كثرة تكرار هذه الظاهرة أدى بي إلى الاستنتاج بأنها تشكل جزءًا من خصائص الشخصية الجانحة. وحين العودة إلى لبنان والعمل لمدة طويلة في مؤسسات رعاية الجانحين والمشردين تكررت ملاحظتي لنفس الظاهرة مما عزّز قناعتي بصحة استنتاجاتي. إنما اتساع نطاق الممارسة العيادية لتشمل أهالي هؤلاء الأحداث في مراكز الخدمات الاجتماعية في المناطق الهامشية (حزام البؤس المحيط بمدينة بيروت)، قلب المسألة وأعاد طرحها. لقد اتضح أن هذه السمات الشخصية هي من خصائص فئات سكانية عريضة تعيش في وضع اجتماعي هامشي. وأن بروزها عند الأحداث لا يدل سوى على انتقالها إليهم من مناخ اجتماعي ونظم علاقات أسرية وإنسانية لها خصائصها المميزة، التي تتجاوز في آثارها مجرد الغبن المادي الذي إذا زاد عن حد معين فإنه يؤدي إلى تدهور عام في نمط حياة الإنسان وقيمته الذاتية. ولقد تنبهت بعد هذه المسيرة العلمية العيادية الطويلة إلى أن الأحداث الذين كنت أتعامل معهم في فرنسا يأتون في معظمهم، هم أيضاً، من نفس المناخ الاجتماعي.

المهمة التي أطرحها على نفسي هنا، هي إذاً رسم صورة حية ما أمكن عن الواقع المعاش للطفل في الفئات الاجتماعية الأكثر غبناً، لتبيان التهديد الدائم (الصريح أو الكامن) الذي يحيق بمصيره الدراسي، ويؤدي إلى اختلال في تكافؤ فرصته بالتحصيل المدرسي مع أقرانه من أبناء الفئات الأكثر حظوة.

هذه الصورة التي سأعرض ملامحها وخصائصها الرئيسية، تخلو من الأرقام والإحصائيات، مما قد يكوّن مأخذاً عليها. إلا أن ما تفتقده على مستوى الدقة الكمية، تعوضه من خلال غنى الواقع المعاش الذي تضيع خصائصه الدينامية عادة في خضم المعادلات والنسب المجردة. ذلك أن فصاحة الأرقام لا تضمن دوماً قدرتها البيانية.

تقسم الصورة التي سأرسمها إلى مرحلتين: ما قبل المدرسة، ومرحلة الدراسة الابتدائية. وسنرى معاً ما يمكن أن توحيه لنا من تساؤلات قد تخدم أغراض البحث والتطوير التربوي.

القسم الأول: الإعداد للحياة المدرسية

لا يدخل الطفل المدرسة وهو صفحة بيضاء معرفياً كما كان يخيل للكثيرين. فمهما كان سنه (٣ أو ٥ سنوات) لا تشكل المدرسة انقطاعاً كلياً عما سبقها من مراحل حياة، رغم كونها تدخل الطفل في عالم محكوم بقانون المدينة (النظام المدرسي وعلاقات الرفاق وموقع الطفل ودلالته الأكثر موضوعية بالمقارنة بالدلالة

العاطفية التي يكتسبها في أسرته).

يقوم التعليم الرسمي على أساس معرفي هام ابتدأ منذ الشهور الأولى للحياة واستمر نشطاً بعدها بدون انقطاع. ولا يشكل التعليم المدرسي فيما بعد سوى أحد أبعاده. وهنا تطرح المسألة في كل خطورتها. فإما أن يكون هناك صلة واستمرار بين المدرسة واهتمامات الطفل المعرفية تبعاً لواقعه الاجتماعي، وإما أن تفقد هذه الصلة مولّدة الغربة والانفصام بين عالم المدرسة والعالم المعاش. ونتيجة لذلك، إما أن تتفتح شهية الطفل للدراسة، أو هو يحرم هذه الشهية. ولا بد لتبيان دلالة ما نزعم من الوقوف عند نقاط ثلاث: مصير الرغبة المعرفية عند الطفل وتوجهها، المناخ الثقافي في الأسرة ونمط العلاقات الإنسانية وأسلوب الوجود وتأثيره على قولبة اللغة والتفكير.

١ - مصير الرغبة المعرفية الأولية عند الطفل:

كل طفل يريد أن يعرف. ويبذل جهداً كبيراً كي يتعلم. إنّ معظم نشاطات الطفل (كما سنرى في فقرات لاحقة) تتضمن وظيفة معرفية لها أهميتها بالنسبة له. والرغبة في المعرفة هي الأساس، وعكسها هو الشواذ الذي يفرض نفسه نتيجة لظروف نفسية أو اجتماعية، تنفره من نوع محدد من المعرفة، وهو المعرفة المدرسية. ذلك أن التعليم العادي الشائع، لا يمت في كثير من الأحيان إلى حياة الطفل واهتماماته المعرفية، ولا يتعلق بتساؤلاته الهامة جداً لنموه النفسي. وهنا ترسى أسس الازدواجية بين نفور محتمل من المعرفة المدرسية، ونهم لمعرفة الحياة يفتش الطفل عن سبل إرضائه خارج قاعة الدرس. هذه الازدواجية هي في الأعم الأغلب قدر مفروض على أبناء الفئات الاجتماعية المغبونة.

يريد الطفل أن يعرف كي يجد هويته لشخصية، من هو كصبي أو كبنت؟ ما هي أسرار العلاقة بين الوالدين التي قد ينتج عنها ميلاد طفل يسرق منه مكانته. يريد أن يعرف أسرار الحياة والموت، كي يطمئن على ذاته أمام تحديات العالم المحيط به. هذه التحديات التي تتجاوز إمكاناته المحدودة.

وتكوّن أسئلة الأطفال باباً هاماً من أبواب المعرفة. هذه الأسئلة التي تحرج الأهل بمضمونها الجنسي، أو التي قد تضعهم أمام قصور معرفتهم، ندر أن جابهها هؤلاء وأجابوا عليها بالموضوعية الضرورية. قد يقمعون هذه الشهوة المعرفية بفرض السكوت، أو هم يلجأون إلى التضليل. وإذا قمعت المعرفة الأولى هذه، فإنها قد تغرس بذرة الصد المعرفي في الكبر. يحس الطفل أنه ممنوع عليه أن يعرف أسرار الكبار، وبالتالي ممنوع عليه أن يكبر مثلهم، لأن الكبير وحده هو الذي يعرف.

يعاق الطفل معرفياً بمقدار تدني المستوى الثقافي للبيئة التي ينشأ فيها. ذلك أن الغبن الثقافي لا يتيح للأهل الرازحين تحت أعباء الحياة اليومية فرصة تنمية الشهية المعرفية عند أطفالهم. وعكس هذا يحدث عند أطفال الفئات المحظوظة اجتماعياً. فهؤلاء يغلب عليهم الاهتمام الشديد بتنمية الميول المعرفية عند أبنائهم منذ

البداية. ويبذلون الوقت والعناية اللازمين لذلك. وهكذا يلعب البعد المعرفي دوره الهام في حياة هؤلاء منذ البداية كوسيلة للسيطرة على العالم والتعامل معه. تصبح المعرفة سلاحاً وأداة يحرم منهما ابن الفئات المغبونة الذي يتعامل مع العالم سلوكياً وحركياً بدل التعامل العقلي. وهذه الحالة بالذات ترسي أسس الفرقة والانفصال بين أسلوب حياته ونظرته إلى العالم وبين نمط الحياة المدرسية وما تقدمه من معرفة.

إضافة إلى هذا تزداد خطورة وضعية الطفل من هؤلاء، من خلال ما يقدم إليه من نظريات غيبية، خرافية وسحرية (الجان، العفاريت، الشياطين، الغيلان...) عن الحياة وظواهرها، بدل أن تقدم إليه التفسيرات العلمية الموضوعية. هذه المعرفة الخرافية المليئة بالغيبيات والأوهام تغرس في نفسه بذور اللاعقلانية واللامنطق في التعامل مع ظواهر الحياة. وبالتالي تتحول إلى عقبة فعلية إزاء تمثل القوانين العلمية خلال الدراسة اللاحقة. ومن هنا تنشأ الازدواجية المعروفة بين القشرة العقلانية الخارجية التي تظل ضمن حدود ضرورات التعامل مع الدراسة (التسميع والامتحان ثم النسيان) واللب الخرافي الأسطوري في التعامل مع حقائق الحياة. إن ابن الفئات المغبونة يأتي إلى المدرسة وقد عطلت شهيته المعرفية الحقيقية إلى حد كبير، إضافة إلى التعطيل الأخطر الناتج عن المعرفة الخرافية. وكلا الأمرين يعوّق فرص التكافؤ في اكتساب المعرفة مع أبناء الفئات المحظوظة اجتماعياً وثقافياً.

٢ ـ المناخ الثقافي في المنزل:

يبدأ الاستعداد للمدرسة قبل سن الدراسة الابتدائية بوقت طويل إذاً، من خلال مسار العمليات المعرفية عند الطفل ومصيرها. إلا أن هناك تهيئة حقيقية تكاد تكون حاسمة بالنسبة لعملية التحصيل، تتم أو لا تتم، تبعاً لحالة المناخ الثقافي في الأسرة. فأبناء الأسر المؤهلين (كجمهور عام يتجاوز الحالات الفردية) للدراسة يتمتعون بفرص لا تتوفر لأبناء الفئات المقهورة والهامشية.

حين يفتح الطفل عينيه على الحياة ويجد نفسه محاطاً بمناخ غني بالمثيرات الثقافية، فإن شهيته للتعلم ذي الطابع المدرسي ستتفتح. وتصبح الكتب، أو المجلات والصحف، والأوراق والأقلام جزءًا من ألعابه وبالتالي من حياته الطبيعية.

وهنا يتوسل الطفل هذه الأدوات للتعامل مع أزماته النفسية والتوترات التي تثيرها تحديات النمو بالضرورة.

حين يقلب الطفل كتاباً مصوراً، قبل مرحلة القراءة، فإنه لا يقوم بنشاط فضولي عبثي. فالصورة هي مجال إسقاطات لا تنتهي لأزماته واهتماماته. إنه يلعب سيكودراما حقيقية حين يتعامل مع الصور موزعاً الأدوار على مختلف الأبطال. وكل دور يعبر عن جانب من الدراما النفسية الذاتية التي يعيشها. وهو يتحاور مع هؤلاء الأبطال ويتخذ موقفاً من كل منهم. هناك صورة البطل الشرير الذي يستقطب كل قلق الطفل وعناصر التهديد الداخلية والخارجية. وهناك في المقابل صورة البطل المنقذ الذي يحارب البطل الشرير

ويضع لتهديده حداً . وهناك بينهما صورة البطل الذي يتعرض رغم ضعفه ، أو بسبب ضعفه لتهديد البطل الشرير . ويصل التهديد مداه ولكن البطل الخيِّر الحامي يأتي في النهاية لإنقاذ البطل الضعيف ، وبذلك تحل الدراما ، يصاحبها تفريج نفسي حقيقي ، ويعقبها ارتياح لا شك فيه .

من هنا ولع الأطفال بالبحث عن الصور في الكتب ، وتقليب صفحاتها بدون كلل أو ملل ، حتى تتمزق . والطفل خلال ذلك كله يروي قصة يدخل عليها بعض التفاصيل في كل مرة رغم ثبات الموضوع الأساسي . هذه التفاصيل هي محاولات للتعامل مع ذلك الموضوع الذي لا بد من روايته مرات عديدة قبل التوصل إلى تصفية التوتر النفسي الداخلي المرتبط به .

وبصرف النظر عن هوية الأبطال ، حيوانات أو أشخاصاً ، فإن الطفل يقرأ حياته ويعبر عنها ويمثلها في مسرح حقيقي من خلال صور كتبه المحببة إلى نفسه . وهكذا فهو يتعلم القراءة من خلال الصورة أولاً . وهو يتعلمها لأنها على صلة وثيقة بحياته الداخلية وحاجاته النفسية (إثبات الذات ، مجابهة الأخطار ، الاطمئنان ضد أخطار الواقع الخارجي والداخلي إلخ . . .) . شهيته للقراءة من خلال الصورة قوية نظراً للوظيفة الحيوية جداً التي تقوم بها هذه الصور . قراءة الأحرف تأتي في مرحلة تالية كتجريد لقراءة الصورة ، وليس كقيمة في حد ذاتها . الطفل يتمنى في البدء قراءة مسرحية حياته المسقطة على الصور . ومن هنا تلهفه على متابعة سماع أو قراءة نصوص القصص المصورة المخصصة للأطفال ، والتي نجحت في إثارة اهتماماتهم الانفعالية . وحين يكون الكتاب وسيلة لقراءة الحياة الذاتية ، فإنه بالتالي سيصبح جزءًا من هذه الحياة ، خلال الدراسة . والكتاب المدرسي الناجح هو ذاك الذي يمكنه أن يرتبط بحياة التلميذ واهتماماته سواء من خلال الصورة أو المضمون . أو هو بكلمة أدق ذاك الذي يستطيع أن ينقل المضمون المعرفي المطلوب استيعابه من قبل التلاميذ ، من خلال ربطه بحياتهم . هنا يصبح للدراسة معنى ويكون مستوى الاستيعاب كبيراً وباقياً ، وقابلاً للاستخدام اليومي .

وعند هذه النقطة بالذات يبرز أحد أشكال التفاوت في فرص التعلّم بين الطفل الذي نشأ في بيئة مشبعة بالمثيرات الثقافية ، وذاك الذي نشأ في بيئة تتصف بما يسمى «الحرمان الثقافي » .

وشأن الرسم ، هو كشأن القصص تماماً . فإذا كانت قراءة الصورة هي المدخل النفسي لقراءة النص المكتوب ، فإن رسم الصورة هو المدخل الى الكتابة . كل طفل يرسم تلقائياً حتى ولو على التراب أو على حائط ، أو على رمل شاطىء . الرسم هو تعبير عن الذات وترك بصماتها الملموسة على الواقع . وبهذا المعنى الرسم هو محاولة للسيطرة على الواقع[1] . ومن هنا يرسم الطفل كي يرينا باعتزاز إنتصاره في تعامله مع الواقع . والرسم من ناحية أخرى وسيلة إسقاطية مفضلة للتعبير عن حياة الطفل الداخلية ومآزمها . وهي هنا تتفوق على الصور ، بقدر ما تتيح من حرية للطفل في إدارة مسرحية مآزمه وبالتالي طرحها بالأسلوب الذي

يتمشى مع حاجاته، وإعطائها النهاية التي تحمل الحلول الملائمة لهذه المآزم. من خلال الرسم يستطيع الطفل علاج مختلف جوانب التحديات التي تعترضه بواسطة التضخيم أو التحجيم أو الإلغاء، أو التوكيد، لهذا التفضيل أو ذاك، ولهذا البعد أو ذاك. وليس هذا بالأمر المستغرب، فله على مستوى وظيفة الكتابة عند الكبار نفس القيمة.

وهكذا فمن خلال الرسم يقيم الطفل الصلة بين ذاته وبين الحياة على مستوى رمزي. وبالتالي ففعل الكتابة الذي هو تجريد للرسم يكتسب فيما بعد نفس الوظيفة ويتمتع بنفس الصلة. والطفل الذي أتيحت له ظروف الألفة بالأوراق والأقلام كأدوات للتعبير عن ذاته، سيقبل على تعلم الكتابة، بشكل تلقائي، وكاستمرار طبيعي لنشاط وظيفي هام. إضافة الى التدريب على المهارة اليدوية في التعبير الشكلي ومن ثم الخطي.

أما طفل الأسر المحرومة ثقافياً فهو بعيد عن كل ذلك سواء على مستوى القصص المصورة أو الرسم، التي ندر أن تكوّن جزءًا من وسائل التعامل مع أزماته الوجودية. وهو لا يبقى على أي حال بدون أي شيء، فذلك غير ممكن، لأن الأزمة لا بد لها من وسيلة تعبير في اتجاه السيطرة عليها وحلها. وبدل أن تتاح له هذه الفرصة الثمينة في التعبير الرمزي (التي تشكل المدخل الحقيقي للتعبير المدرسي المجرّد) نجده يتوسل التعبير الحركي الذي يمكن أن يقوم بنفس الوظيفة. يلعب ابن الفئات المحرومة ثقافياً في الشارع مسرحية أزماته الداخلية. ويتعلم أن يعبر عن ذاته بسلوك حركي متفاوت في عدوانيته. وهو قد يبز على هذا المستوى أبناء الفئات المحظوظة ثقافياً في مهاراته الحركية. بدل أن يعبر بالرسم أو يسقط على القصص، قد يمر إلى الفعل، فيبعد عن مآزمه بالشجار الشائع جداً بين أولاد هذه الفئة. قد يعبّر عنف الشجار عن شدة المآزم. وكذلك هو حال السباب والشتائم والتسلط على الأطفال الأصغر أو الأضعف. إنها وسائل لإثبات الذات والتنازع على البقاء من ناحية، ولكنها أيضاً قلب للأدوار بإسقاط نواحي الضعف والمخاوف الذاتية على الآخرين. الطفل من هؤلاء يستخدم في سلوكه الحركي وشجاره وتسلطه الأوالية المعروفة جيداً في علم النفس العيادي تحت إسم التماهي بالمعتدي Identification à lágresseur[٢]، وهي أوالية فعّالة جداً على مستوى التوازن النفسي الداخلي. على أن هذه الفعّالية على المستوى النفسي، قد تتحول إلى معوّق جدي مدرسياً، إذا لم توازن بوسائل التعبير الأخرى. ذلك أن هذا الأسلوب يعرقل نمو القدرة على الترميز، ترميز المآزم الداخلية في مرحلة أولى، وترميز ظواهر الحياة وأحداثها فيما بعد، وهما شرط التعامل مع المجردات خلال الحياة المدرسية. إن ابن الفئات المحرومة ثقافياً يأتي إلى المدرسة نتيجة لذلك وهو أعزل من السلاح اللازم لاستيعاب المعلومات التي لا تمت إلى تجربته الحياتية ولا إلى وسائله الحركية في التعامل معها.

لقد أثبتت الملاحظة العيادية لسلوك الأطفال الناجحين مدرسياً ما سبق أن أكدته الأبحاث التربوية، لناحية السلوك المرغوب، أو أسلوب التعامل مع شؤون الحياة. فالمدرسة العادية الأكثر شيوعاً، تشن حرباً

مستمرة على مظاهر النشاط الحركي، لصالح الموقف السلبي المتلقي عند التلميذ. فصورة التلميذ النجيب لا مجال فيها للبعد الحركي تقريباً. والواقع أن نظام التعليم الأكثر شيوعاً في وقتنا الحاضر، حتى ذاك الأكثر تقدماً يتطلب للنجاح في الدراسة غلبة الخيال والتأمل والتعامل اللفظي مع وقائع الحياة. هذه الإتجاهات هي بالضبط تلك التي يفتقدها إبن الفئات المغبونة والمحرومة ثقافياً. وسيكون لنا عودة إلى هذه المسألة في القسم الثاني من هذا البحث حين الحديث عن التفكير المحسوس والتفكير المجرد.

على أن مسألة المناخ الثقافي تتجاوز في تأثيرها ما عرضناه إلى الآن، كي تمس جانباً لا يقل أهمية وحيوية عما سبق، ونعني به عملية التماهي بالكبار ورموز ووسائل هذا التماهي.

يألف الطفل في الأوساط المثقفة الكتب وتتفتح شهيته للعلم، من خلال التماهي بالكبار. فهو يريد أن يكبر مثل أبيه، وكذلك الفتاة تريد أن تكبر مثل أمها. وهو يستبق المستقبل ويسقط صورته الشخصية عليه من خلال تصور نفسه كالكبار من حوله، إنساناً يتعامل مع المعرفة الورقية والكتبية. يرى والده يقرأ جريدته أو مجلته أو يطالع في كتاب أو يرى والدته تذهب نفس المذهب، ويجد في أخوته الأكبر سناً نموذجاً للنمو والكبر من خلال نشاطهم المدرسي، فيحاول بدوره أن يسير على نفس النهج. وهو يبني هويته الشخصية وصورته عن ذاته من خلال هذا التوجه: سأكبر وأذهب إلى الجامعة وأصبح كذا أو كذا... مثل أبي.. أو سأدرس وأصل صفاً عالياً مثل أختي.. لذلك يصبح للمدرسة معنى، وللعملية التعليمية، ولو كان المضمون بدون صلة مباشرة باهتماماته الراهنة، فهي قيمة عامة مرتبطة بالكبر من خلال المحاكاة. هو أيضاً يريد أن يعرف. وهو أيضاً يريد أن يكون له كتبه ودفاتره وأمتعته المدرسية. والواقع أن عملية التماهي بالكبار على هذا المستوى تلعب دوراً تعويضياً هاماً عن قصور المناهج والنظم التعليمية الراهنة في التلاؤم مع اهتمامات واحتياجات وتحديات النمو التي تجابه التلميذ.

أما أبناء الفئات المحرومة ثقافياً فهم يفتقدون هذا السلاح أيضاً في التهيؤ للدراسة وأعبائها. فنماذج التماهي المعروضة عليهم، لا تمت بصلة إلى عالم المدرسة وقيمها وتوجهاتها. إنهم مرة أخرى يتوجهون نحو الخارج، نحو الشارع الذي يقضون جل وقتهم فيه بحثاً عن أبطالهم، أو نحو مهارات التعامل مع الطبيعة (مطاردة الحيوانات والطيور والحشرات في الريف...). أو هم يتوجهون نحو مهارات تدبير الحال من خلال تصرفات التحايل الإجتماعي. وفي كل الحالات تظل آفاق المستقبل، كما سترى، مسدودة أمامهم في حالة من الغرق الفعلي في الحاضر ومثيراته وهمومه واهتماماته. إنهم يحاولون أن يكونوا الآن، بدل الإسقاط على المستقبل الذي يظل غائباً لأنه ليس أكيداً، ولأن أهلهم بدورهم يعيشون في ظروف يحيط بها القلق وعدم التأكد، وخطر المجهول. هؤلاء الأبناء لا يتوقعون مستقبلاً، من خلال الدراسة، لأن أهلهم لا مستقبل لهم في نهاية الأمر. ويصبح المهم هو الآني، هو الممكن، هو النتائج المباشرة. إنعكاسات هذا الواقع خطيرة كما سترى على العملية المدرسية وما تتطلبه من إحباط وما تفرضه من قيود وإرغامات حاضرة لقاء مستقبل

بعيد ، قد يكون مشرقاً . وهكذا فحين تنعدم الضمانات الحالية يقع المستقبل في دائرة المجهول ، ويفقد بالتالي قدرته الدافعة في الحاضر نتيجة لتعطل عملية التوقع بعيدة المدى التي وحدها تسمح بتحمل العناء وبذل الجهد الذي لن يثمر إلا فيما بعد ، في زمن يطول باستمرار .

وليس من المستغرب بعد كل هذا ، أن يدخل الطفل من هؤلاء إلى المدرسة ، دخوله إلى عالم غريب كل الغرابة عن عالمه المألوف ، ويجابه قيماً وتوجهات لا تمت في شيء للقيم الموجهة لسلوكه في بيئته الأسرية والشارعية . ويتعرض لمتطلبات تبدو فاقدة لكل صلة بحياته ، ومرتبطة بمستقبل يتجاوز طاقته على التصور . وليس من المستغرب نتيجة لذلك أن يظل هامشياً في المدرسة . وكذلك أن تظل عملية التعليم هامشية في حياته ، عبئاً مفروضاً لا يرى له نفعاً .

طبعاً لا بد لاستكمال صورة المناخ الثقافي هذا من الإشارة إلى عملية تحفيز الطفل على الدراسة ، كقيمة هامة في نظر الوالدين والمحيط . وهكذا فابن الفئات المحظوظة ثقافياً يتعلم في مرحلة أولى كي يرضي المحيطين به على الأقل . وكي يحقق ذاته من خلال الحصول على ثنائهم وتقديرهم الضروري جداً لتعزيز قيمته الشخصية ، وصورته الإيجابية عن ذاته . أما ابن الفئات المحرومة ثقافياً وإجتماعياً فهو يفتقر إلى هذا التحفيز . فالأهل غارقون في همومهم الحياتية المتلاحقة مما لا يترك لهم مجالاً لفتح شهية الطفل للمعرفة ، وهم الذين بالكاد يستطيعون سد رمقه . والواقع أن المسألة أخطر من مجرد فقدان عملية التحفيز . إنها تمت إلى قيمة الطفل نفسه في الأوساط المحرومة ثقافياً ومادياً . إن القهر الحياتي الذي يعيشون فيه يمتد إلى تهديد قيمتهم الإنسانية بحد ذاتها . إذ كلما ازداد البؤس انهارت قيمة الإنسان . هذا الذي ينطبق على الكبار ، ينسحب بالضرورة على الصغار ، هؤلاء قد يولدون بالصدفة ، وقد يكونون مرغوبين أو يشكلون عبئاً أو أداة . ولكن ندر أن اعتبروا كائنات قائمة بذاتها تستحق أن تعطى فرصتها المشروعة في مستقبل إنساني لائق .

هذا ما يقودنا إلى النقطة الثالثة من عملية الإعداد للحياة المدرسية ، ونعني بها العلاقة مع الأهل .

٣ ـ العلاقات الأسرية ، اللغة والتفكير :

إن خصائص التفكير مشروطة بطبيعة اللغة ، وهذه بدورها وليدة أنماط العلاقة في المؤسسات الإجتماعية الرئيسية (أهمها الأسرة ، وبعدها المدرسة) . ذلك ما أثبتته جيداً أبحاث بازل برنشتين المشهورة في علم اجتماع اللغة . لقد أوضح هذا الباحث أن هناك أسلوبين لغويين ينتج عنهما نمطان من التفكير :

الأسلوب الأول يطلق عليه إسم القنن المرصن (Code élaboré) ويميز لغة الفئات الإجتماعية الوسطى وما فوقها والتي تتمتع بحظ ثقافي وافر . تتصف اللغة هنا بالمرونة ، والتسلسل المنطقي بين الأسباب والنتائج ، والتحليل ، وتمييز درجات الفرق بين أوجه ظاهرة ما ، والإحتمالات ، والجدلية (الشيء وضده) . وهي التي تؤدي إلى التفكير الرمزي والمجرد وترسي أسس التحليل والتأليف الذهني ، والقدرة على استيعاب

التناقضات، والتفكير المنهجي. هذه اللغة وما ينتج عنها من أسلوب في التفكير هي النجاح المدرسي، وشرط النجاح على روائز الذكاء في آن معاً. إذ اتضح أن العمليات العقلية المطلوبة لاستيعاب المقررات المدرسية الشائعة حالياً هي نفسها التي تقيسها روائز الذكاء العام المقننة على ذات الأسس. ومن هنا التلازم الذي أكده الباحثون مراراً بين المسألتين (النجاح المدرسي والذكاء العام) اللتين تقومان على التفكير الرمزي والمجرد.

أما الأسلوب الثاني فيطلق عليه إسم القنن المقيّد (Code restreint) ويميز لغة الفئات الإجتماعية المحرومة ثقافياً والتي تقع في أسفل السلم الإجتماعي. تتصف اللغة هنا بالتصلب والقطعية، وطغيان الطابع الإنفعالي، وانعدام التسلسل المنطقي وعلاقات السببية وقصور عمليات التحليل والتأليف. وينتج عنها بالطبع نمط من التفكير يتصف بنفس الخصائص، قطعي قاصر عن الجدل، يظل على مستوى المحسوس والملموس، وتطغى عليه الإنفعالات. ذلك هو النمط الذي يتعارض مع لغة المدرسة ومنطق المناهج المجرد. من يتميز تفكيره بهذه الخصائص يتعرض لغربة حقيقية في المدرسة، التي تتعامل بلغة هي غير لغته، ويصطدم بصعوبات جدية في تمثل المعرفة المتوجهة نحو التجريد. نفس التلميذ يعاني من صعوبة النجاح على روائز الذكاء العام، ويصنف بين المتأخرين عقلياً. هذا التصنيف يتخذ كتفسير لفشله المدرسي. وكأن الأول (الذكاء المعتبر فطرياً) سبب للثاني (التحصيل المدرسي المكتسب)، بينما أن الأثنين هما عموماً نتيجة لسبب ثالث هو الإنتماء الإجتماعي وما يسود فيه من لغة ونمط تفكير شكليين محسوسين.

وهكذا يكون لدينا من جانب قنن لغوي مرصن وتفكير مجرد ينتج عنهما نجاح في المدرسة وعلى روائز الذكاء ويميز أبناء الفئات المحظوظة ثقافياً واجتماعياً، وقنن لغوي مقيّد وتفكير محسوس ينتج عنهما صعوبات تحصيل وتدني الدرجة على روائز الذكاء ويميز أبناء الفئات المغبونة إجتماعياً والمحرومة ثقافياً. قضية تكافؤ فرص التعليم تعترض دربها إذاً كمائن ذات خطورة حقيقية. كل هذا معروف في مجمله من التربويين ولا يشكل جديداً. ما نود أن نضيفه هنا وقد يحمل بعض الجدّة هو تحليل أنماط العلاقة بين الطفل والأهل، ضمن جو الأسرة باعتبارها المؤسسة التي تعيد إنتاج العلاقات ونمط الوجود السائدين في الإطار الإجتماعي الذي تنتمي إليه.

إن نمط العلاقة بين الأهل والطفل يلخص إلى حد بعيد أنماط العلاقة السائدة في إطار إجتماعي معين. وهكذا نجد فروقاً واضحة بين هذه العلاقة مع الطفل في الفئات المحظوظة ثقافياً وتلك المغبونة.

في الفئة الأولى تقوم العلاقة على الإعتراف بالطفل ككائن له هويته الخاصة، كما تحظى إنسانيته بالتقدير (نحن هنا نتكلم بالطبع عن الحالة الأكثر شيوعاً والتي لا تدخل ضمنها الحالات النفسية المرضية). هذا التمايز بين الأهل والطفل يعكس نزعة من المساواة والتكافؤ في العلاقات عموماً. ولذلك تتصف عملية التواصل

بالحوار بين طرفين قد يختلفان وقد يلتقيان. ولكن الحوار يظل محكوماً بحد أدنى من الجدلية والمنهجية والمنطق. كما أن تعامل الوالدين مع الطفل في مختلف القضايا يحكمه منطق التوضيح والتوعية، وتبيان المقدمات والنتائج لمختلف التصرفات في إطار من الهدوء الإنفعالي. يستمع الوالدان للطفل ويشجعانه على التعبير عن موقفه ومشاعره ورغباته، ويستجيبان بعرض موقفهما الموافق أو المعارض. وهنا تتم عادة عملية تبيان للأسباب. كما تقوم عملية التفاعل والحوار على حد معقول من الوقائع. وفي ذلك كله تدريب هام جداً للطفل على تنمية موقفه من ذاته ومن العلاقات مع الآخرين ومن الحياة وقضاياها. من خلاله يتوصل الطفل إلى الثقة بنفسه والإحساس بالتكافؤ مع الآخرين. كما يتعلم اكتساب التفكير الجدلي المرن والسببية العلمية والتعبير عن التجربة الذاتية وإرصانها ذهنياً كنتيجة لعلاقات التكافؤ هذه وللموقف العقلاني من الحياة. وهكذا تفتح أمامه مجالات التفكير المجرد من جانب وآفاق المستقبل وإمكانية التوقع من جانب آخر (وهذه الأخيرة هي شرط المرونة في المواقف وفي التفكير على حد سواء).

لا عجب إذاً أن يحس هذا الطفل بأن جو المدرسة هو امتداد شبه طبيعي لنمط حياته وأن متطلبات الدراسة والنجاح على روائز الذكاء ليست بعيدة عن متناوله.

أين هو موقع الطفل في الفئات المحرومة ثقافياً من هذا؟ عوامل عدة تهدد بشكل جدي نمو التفكير الجدلي المرن والوظيفة الرمزية وتسيطر على أجواء العلاقات الأسرية والاجتماعية.

في المقام الأول نجد أن الإطار الحياتي العام لهذه الفئات يحمل مقداراً عالياً من الإحباطات المعيشية من كل نوع (مادياً واجتماعياً، ونفسياً). ففقدان الضمانات الحياتية الآنية والمستقبلية يجعل المرء في هذا الإطار، يعيش في قلق دائم على نفسه وعلى ذويه وعلى مصالحه. إنه رهن اعتباط الطبيعة التي تعطي أو تمنع، ورهن الظروف المختلفة التي تحمل الرزق الوفير أو على العكس تحمل المصائب والمآسي التي لا ضمانة ولا حماية له منها. وهو فوق هذا رهن اعتباط السلطة في مختلف رموزها وممثليها (رب العمل، الشرطي، الموظف، القاضي، والظروف السياسية...) لا يدري متى يأتيه الخير منها، أو يتعرض لتهديدها. والتعرض للتهديد هو الأكثر احتمالاً وتكراراً لأن وضعه الحياتي يجعله رسمياً في كثير من الأحيان في موقع المخالف للأنظمة أو القوانين من كل نوع. ولذلك نراه، يتوجس الشر حين التعامل مع هذه الأنظمة حتى ولو لم يكن على خطأ.

إن نمط الوجود الناتج عن هذا الإعتباط المزدوج يتصف بالتوتر النفسي العالي من جانب، وبسيادة علاقات التسلط والرضوخ أو التبعية من جانب آخر[٤]. وكلا الأمرين ينعكس مباشرة على التكوين الذهني والعمليات العقلية.

العلاقة بين الزوج وزوجته، وكذا العلاقة بين الآباء والأبناء، كالعلاقة عموماً بين الكبير والصغير، والقوي والضعيف، هي من نوع التسلط والرضوخ. فالأب الذي يعاني التسلط والإعتباط في حياته خارج

المنزل يفرض تسلطه على الأسرة حين يعود إلى البيت. والعلاقة معه تصبح قطعية، حواره عبارة عن مجموعة من الزواجر والأوامر التي تفرض فرضاً. مبررها الوحيدهو أنها إرادة الأب التي يجب أن لا تناقش. وإذا لم يعد هذا المبرر كافياً فإن حسم الأمر سرعان ما يتخذ طابع القصاص الذي يغلب أن يكون جسدياً. إنه حوار الإخضاع بالقوة، بدل الاقناع بالحجة والمنطق.

النتيجة المباشرة لهذا النمط من العلاقة هي التصلب الذهني، التفكير القطعي (من نوع إما أو...) الذي لا يحتمل الجدل. وكذلك تفكير أحادي الإتجاه يجد مبرره في أنه صادر عن موقع القوة، وليس عن منطق مقنع يحتمل الشيء ونقيضه.

وهكذا فاللغة، كالتفكير تقع ضمن فئة القنن المقيّد، وهو كما رأينا على النقيض من التجريد والمرونة الضروريّين للنجاح المدرسي والنجاح على روائز الذكاء. يظل هذا التفكير المقيّد على مستوى المحسوس والملموس. على مستوى الوقائع المادية التي تفرض ذاتها من خلال القوة. هنا تبرز غلبة اللغة المادية، لغة القوة الحركية التي تشكل معوقاً جدياً أمام عمليات الترميز الذهني، والإرصان العقلي للحياة وظواهرها، وبالتالي تحد من فرص التعامل والتمثل الناجح للعمليات التعليمية في المدرسة.

أما التوترات النفسية العالية التي يتصف بها وجود هذه الفئة من الناس، نتيجة للقلق الدائم الذي يعيشون فيه، ولانعدام الضمانات الحياتية الآنية والمستقبلية، فإنها بدورها تحل الإنفعال محل العقل، ولغة الحلول السحرية محل لغة المنطق. ومما يزيد من تأزم هذه الحالة، إنسداد آفاق المستقبل الذي لا يحمل سوى المجهول. إن عدم الإطمئنان إلى إمكانات الحل المستقبلي لمشكلات الحاضر يؤدي مباشرة إلى الإحساس بإفلات زمام المصير من سيطرة الشخص. وهذا يصعد الإنفعال والتوتر الداخليين إلى درجة كبيرة. ولا يكون أمام الإنسان في هذه الحالة سوى الهروب نحو الحلول السحرية من جانب، والتمسك بما هو ملموس ومضمون في الحاضر من ناحية ثانية. الآنية والتمسك بالملموس هما عقبتان أكيدتان أمام التجريد والترميز اللذين يتضمنان إسقاطاً على المستقبل من ناحية وتحرراً من أسر الواقع المادي من ناحية ثانية. وهكذا نجد أنفسنا أمام تعزيز تأثير معوقات نمو الذكاء المجرد والنجاح المدرسي.

على أن طغيان التوترات الوجودية عن حد معين يؤدي إلى تصعيد الإنفعالات (على حساب التحليل العقلاني الهادىء لوقائع الحياة) بدرجة خطيرة. وإذا حدث هذا التصعيد، في غياب إمكانات الحل لهذه التوترات، فإن الإنفعال سيتخذ قناة التعبير المباشر، على شكل سلوك حركي هو نوع من الحل السحري للأزمات الوجودية. فالسلوك الحركي يصبح حاجة ملحة وضرورية للاحتفاظ بالتوازن النفسي ضمن حدود محتملة من التوتر. وهكذا يسود التفعيل Acting out في التعامل مع قضايا الحياة، كما يسود في التعامل مع الصراعات العلاقية.

النتيجة المباشرة لهذه الحالة، هي انعدام الإستقرار الحركي عند الأبناء، الضروري جداً للتكيف مع النظام المدرسي. فالطفل من هؤلاء بحاجة إلى حركة كي يهرب من ذاته، أو بالأحرى من توتراته الداخلية التي تنشأ عن هذا المناخ الإنساني العام الذي يعيش فيه (مناخ التسلط، ولغة القوة، ومنطق الإنفعال). إن بقاءه هكذا ساكناً على مقعد الدراسة لساعات طوال، يضعه مباشرة أمام توتره الداخلي الذي لا يعرف كيف يسيطر عليه، سوى بالسلوك الحركي (هياج، شجار، عدم إستقرار، هروب...).

ويلعب تصعيد التوتر النفسي الداخلي دوراً معوقاً إضافياً في التكيف للعملية التعليمية بشكلها الحالي. إذ من المعروف عيادياً أن الأزمات النفسية هي من أكبر أسباب انعدام القدرة على التركيز الذهني (استيعاب، واسترجاع المعلومات على حد سواء). كما أنه من المعروف أيضاً تدخل التوترات النفسية في النشاط الذهني والحد من فعاليته. وقد يصل الحد من النشاط الذهني نتيجة لهذه العوامل الإنفعالية، درجة خطيرة، يطلق عليها عيادياً إسم التخلف العقلي الزائف. لا يكون الطفل متخلفاً حقيقة، إنما عملياته الذهنية معوقة ومصدودة بشكل يفقدها فعاليتها.

ولا تتوقف المسألة عند حدود التوتر البسيط والظرفي، بل قد تتجاوزها للمساس بتوازن الشخصية نفسه. إن الظروف الحياتية العسيرة تنعكس، إذا أصبحت النمط السائد من الوجود، على توازن العلاقات الزوجية والأسرية. إن العديد من حالات سوء التوافق الزوجي، تبرز نتيجة لتحديات حياتية ليس من السهل دوماً مجابهتها. وبالطبع سرعان ما يؤدي سوء التوافق هذا إلى انفجار الصراعات العلنية بين الزوجين. هذه الصراعات قد تأخذ شكلاً شديداً من الحدة (كثرة الإنفصال، والطلاق، أو الشجار الشديد وحتى الإعتداء الجسدي) أو تؤدي إلى تدهور مجمل العلاقات الأسرية (هروب، غياب أحدالزوجين، إدمان على المخدرات أو الكحول...). وبالطبع ينعكس ذلك كله على التوازن النفسي للأولاد. وبدل أن يتخذ فقدان التوازن النفسي هذا شكل الإضطرابات العصابية، كما هو الحال في الأوساط المحظوظة إجتماعياً وثقافياً، يتخذ في الأوساط المغبونة منحى سوء التكيف السلوكيوالإجتماعي، الفشل الدراسي، وعدم تحمّل النظام المدرسي هو أول مؤشرات سوء التكيف هذا. لقد دلتنا الممارسة العيادية الطويلة مع هؤلاء الأحداث أن هناك دوماً درجة متفاوتة من فقدان التوازن النفسي، وراء السلوك غير المتكيف. لن نخوض هنا في عرض ديناميات هذه الحالة ونشأتها، بل نكتفي بالإشارة إلى انعكاساتها على فرص التعلّم المدرسي.

القسم الثاني: الحياة المدرسية

وهكذا يبدأ التلميذ الجديد حياته المدرسية وهو غير مهيأ لإيجاد مكانته في هذا العالم الغريب. فتاريخه السابق الذي عرضنا له في القسم الأول يتفاعل مع الشروط السيئة للإطار المدرسي. وقلة الإستعداد السابق

تتعزز وتتضخم آثارها السابقة من خلال انعدام الوسائل التربوية الملائمة في المدرسة. وتكون النتيجة تحول الحياة المدرسية إلى سلسلة من الأزمات والصراعات تقود في الغالبية الكبرى من الحالات إلى ظاهرة الهدر المدرسي على مختلف درجاته وألوانه ومراحله.

نتكلم إذاً عن هذه النقاط الثلاث على التوالي: قلة الإستعداد، وانعدام الوسائل، والهدر المدرسي.

١ ـ قلة الإستعداد:

عرضنا بشيء من التفصيل لتاريخ نشأة قلة الإستعداد المدرسي وخصائصه البارزة في القسم الأول. أما هنا فنتوقف قليلاً للحديث عن هذه الخصائص وأهمها مشكلات التفكير المجرد والآنية، وصعوبة التعبير اللغوي عن التجربة المعاشة.

أما مشكلة التفكير المجرد فتبدو واضحة حين نطبق روائز الذكاء العام على الأحداث من أبناء الفئات المغبونة ثقافياً. يغلب أن يفشل الواحد منهم على كل الإختبارات التي تقيس الذكاء المجرد: عمليات التحليل والتوليف، وعلاقات التشابه والتضاد، وإعادة تنظيم عناصر معينة لتوليد صيغة جديدة، وسلوك الإلتفاف (الإبتعاد عن العلاقة المباشرة بحثاً عن علاقة بعيدة تشكل المدخل إلى حل المسألة)، وعمليات الترابط المنطقي (الإحتواء، والإلغاء، والتجاور، والتتابع...) والتسلسل الزمني.

على العكس من ذلك نلاحظ النجاح في العمليات العقلية والمهارات التي تتعامل مع الوقائع المادية. يظل التفكير رهن المحسوس والملموس حيث يسهل على الحدث من هؤلاء القيام بعمليات حساب ذهنية تتعلق بقضايا مادية تمس حياته اليومية، إلا أنه يعجز عن النجاح في عمليات من نفس مستوى تعقيد الأولى مطروحة بشكل نظري.

يبدو الحدث إذاً كأنه متأخر عقلياً إذا قورن بنفس فئة عمره من أبناء الفئات المحظوظة إجتماعياً وثقافياً. وقد يتخذ من نتيجة الرائز المتدنية تفسيراً لتخلفه المدرسي، وتبريراً لعدم أهليته لمتابعة دراسة عادية. ذلك محظور يقع فيه مع الأسف الكثير من الإختصاصيين النفسيين المبتدئين، الذين لم يألفوا العمل مع أبناء الفئات المغبونة ثقافياً. لقد أثبتت أبحاث العديد من العلماء ما سبق أن ذكرناه في القسم الأول من أن العلاقة بين النتيجة على رائز الذكاء والنجاح المدرسي ليست سببية، بل تلازمية. فنفس العمليات المطلوبة في الأولى هي شرط للثانية. وهي عمليات عقلية ناتجة عن أسباب أخرى ذات طبيعة نفسيةوإجتماعية.

على عكس التعثر في متابعة عمليات التحصيل المدرسي، واختبارات الذكاء العام والمجرد، نجد ذكاءً من نوع آخر عند أبناء هذه الفئات. إنه أساساً الذكاء الإجتماعي، أو بكلمة أدق ما أطلقنا عليه شخصياً إسم «ذكاء تدبير الحال» في التعامل مع الحياة اليومية. هنا نجد تفوقاً واضحاً في عمليات التبرير، والتحايل، والمراوغة للإفلات من القصاص. كما نجد تفوقاً واضحاً في تخيل الخطط الناجحة للهروب من المدرسة، أو الإقدام على

أفعال ممنوعة. هذه البراعة التي لا شك فيها هي المطلوبة في الواقع للنجاح في الحياة اليومية التي يعيشها كل من فرضت عليه الهامشية الإجتماعية. نجدها عند الكبار والصغار على حد سواء. نمط الحياة السائد هو أن يتدبر المرء أمره كما يستطيع في حالة من فقدان الضمانات الحياتية. سلوك تدبير الحال هو الأسلوب الأساسي للحصول على مستلزمات الحياة، وهو سلوك يظل رهن الظروف وما تحملها من فرص في حالة من انعدام التأكد.

إضافة إلى هذا الذكاء الإجتماعي، نلاحظ نمواً جيداً للذكاء العملي الذي يتخذ شكل التعامل السلوكي الحركي مع الحياة ووقائعها. هنا أيضاً يتفوق الحدث في هذه الفئات في مهاراته العملية. وفي الحالتين يشعر بالإرتياح والقدرة في التعامل مع عالمه الخاص. ومن هنا غربته الكبيرة عن المدرسة وما فيها من تحديات والتحصيل المدرسي وما يتطلبه من قدرات عقلية رمزية ومجردة. وليس من المستغرب عندها أن تتحول المدرسة إلى عبء، أو عنصر تحدٍ لا ينجح في التعامل معه، مما يزيد الإنفصال بينه وبينها نفسياً في البداية، ثم مادياً حين تتقدم به السن. ذلك أن تحمل الفشل الدائم ليس أمراً ممكناً للإنسان أياً كان وضعه.

الآنية، أو العيش تبعاً لمثيرات اللحظة الراهنة معوق آخر من معوقات التكيف للحياة المدرسية. فالعملية التعليمية هي في الأصل إسقاط على مستقبل بعيد لصورة مشرقة عن الذات. هذا الإسقاط هو وحده الذي يبرر الجهد الراهن الذي لا مردود مباشراً له بالنسبة للتلميذ. فإذا كان هذا متمساً بالحاضر، بما يمكن الحصول عليه الآن، فإن مثيرات الحاضر فقط هي التي توجه سلوكه مما يجعل الدراسة كهدف مستقبلي فاقدة لجاذبيتها. والأهم من هذا هو أن انسداد آفاق المستقبل، خصوصاً أن مستوى طموح الأهل والأبناء على حد سواء بالنسبة لمردود الدراسة متدنٍ إجمالاً، تجعل حاجات الحاضر أكثر إلحاحاً وإحباطاته أقل احتمالاً، وتحتاج إلى حلٍّ سريع ومادي. هذا الحل يبحث عنه التلميذ خارج العملية التعليمية، في نشاطات تقع على الأغلب على حافة السلوك المتكيف إجتماعياً. ومن هنا نفهم صعوبة احتمال النظام المدرسي وضغوطاته. فهذا النظام الذي يؤجِل إرضاء الحاجات وتحقيق الذات يبدو اعتباطياً، بالنسبة لتلميذ لا يرى صلة واضحة بين الجهد المدرسي الراهن وبين الإرضاء المستقبلي. كذلك فإن انسداد آفاق المستقبل، يجعل هذا التلميذ عاجزاً عن التبصر بنتائج تصرفاته الراهنة، ولهذا فإن الزجر أو الردع لا يكفيان عادة لثنيه عن الإستسلام لمثيرات الحاضر. على أن الأهل أنفسهم لا يرون دوماً في هذه الأوساط صورة مستقبلية واضحة لأبنائهم من خلال الدراسة، نظراً لعدم اقتناعهم بإمكانية حصول هؤلاء على فرصة ملائمة للوصول. إنّ موقف الأهل هذا يؤدي إلى تحول عملية الذهاب إلى المدرسة إلى مجرد مسألة روتينية تتمشى مع عرف شائع لسنوات تطول أو تقصر. وحين يبرز الفشل جلياً، أو سوء التكيف صارخاً يؤخذ هذا الأمر كمسألة طبيعية لا تستدعي علاجاً. وعندها يلحق التلميذ بأبيه أو أخوته في نشاطاتهم الإنتاجية المتفاوتة في درجة انغراسها واستقرارها

إجتماعياً.

وإذا كان التفكير المحسوس يشكل عقبة أمام النجاح في التحصيل، فإن الآنية تفتح باب عدم الإستقرار المدرسي. وتأتي مسألة اللغة الحركية لتتمم الثالوث.

كل من عمل في تعليم أبناء الفئات المغبونة ثقافياً خصوصاً في تعليم اللغة، لا بد أن يكون قد لاحظ ظاهرة إزدواجية التعبير عندهم. فهناك لغة المدرسة بتعابيرها وبنيتها ومفرداتها. إنها لغة شبه غريبة ولو كانت اللغة الأم، هي غريبة نفسياً عن التجربة الحميمة والواقع المعاش. يحفظها التلميذ ليعيد إنتاجها في وضعيته المدرسية فقط. تظل طبقة خارجية من المعرفة التي لا تعبر عن ذاته. وهناك اللغة الحميمة التي تعبر عن واقعه النفسي، إنها لغة إنفعالية أساساً، تفرزها لغة سلوكية حركية. هذه اللغة تتعارض مع النظام المدرسي ومع العمليات التعليمية الراهنة وكذلك فهي تحارب بلا هوادة من قِبَل المدرسة، باعتبارها دليل سوء تكيف، أو تخريب. وهكذا تخلق الإزدواجية وتبرز الغربة بين المدرسة والحياة. المدرسة تتحول إلى لحظة إحباط وتحمل لضغوطات لا تجد دوماً ما يبررها، وأما الحياة والتعبير عن الذات فهما خارج قاعة الصف وجدران المدرسة. إنهما في الشارع ونشاطاته المتنوعة وفيا عمله من مثيرات ومغريات. إنهما مع جماعة رفاق المغامرة.

لقد كنت دوماً أدهش لصعوبة التعبير عن التجربة المعاشة، عند هؤلاء الأحداث حين أطلب منهم وصف مشاعر البطل وحالته النفسية، في قصصهم على لوحات رائز تبصر المتون .T.A.T المشهور .فالقصص المرويةهي في الأغلب من نوع سرد الوقائع، أو تعداد الأحداث والتفاصيل، نادراً ما تحمل إسقاطاً لمضمون ذاتي حميم. والأسلوب فقير عموماً ويخلو من تلك النبرة الحية، ما عدا سرد مآسٍ مضخّمة لا تتناسب مطلقاً مع الواقع، عند البعض منهم. ونفس الظاهرة تلاحظ على رائز رورشاخ، حيث تتصف الإجابات إجمالاً بفقر المحتوى. وكأن هذه الأدوات، ومثلها وسائل التعبير المدرسية لا تثير التجربة المعاشة، ولا تتلاءم معها.

إن صعوبة وصف المشاعر الشخصية في مسابقات الإنشاء تعزز ما نقول به هنا. موضوع الإنشاء عبارة عن كليشهات محفوظة من الكتب. هذا الواقع يخلق ازدواجية حقيقية ما بين المعرفة المدرسية وبين الحياة. فالمعرفة المدرسية تظل قشرة خارجية، لا تساعد كثيراً في بلورة وإرصان التجربة الحياتية والارتقاء بها وتكاملها في الشخصية. ولذلك تظل هذه الأخيرة أسيرة الانفعالات والتعبير الحركي، وتبرزَ عند الأزمات، أو حين الابتعاد عن جو المدرسة. ذلك يطرح جدياً مسألة الاستيعاب. فالمعرفة التي لا ترتبط بالشخصية ودوافعها الأساسية سرعان ما تتبدد. والجهد المدرسي يتحول إلى جهد مهدور في معظمه.

٢ ـ انعدام الوسائل:

كل ما عرضناه إلى الآن من معوقات أمام النجاح المدرسي، سواء في فترة الإعداد للحياة المدرسية أو

أثناء الدراسة يكوّن التربة الخصبة التي يعززها انعدام الوسائل والإطار التعليمي الملائم في المدرسة، كي تعزز الهدر الكبير العاجل أو الآجل الذي يكون من نصيب هؤلاء الطلاب. ولن نفيض هنا في استعراض ما هو معروف تماماً من تدني مستوى التعليم الذي يقدم لأبناء الفئات المغبونة ثقافياً. إنما نشير إشارة سريعة إليه لاستكمال الصورة التي نرسمها وصولاً إلى هدفنا الأصلي وهو تسليط الضوء على ظاهرة الهدر المدرسي.

وكما يستهلك الأهل بقايا السلع والنشاط الإنتاجي، يستهلك الأبناء بقايا الخدمات الصحية والمدرسية. فالمدرسة التي يؤمّها هؤلاء سيّئة على جميع الأصعدة، والبناء قلما يكون ملائماً لحياة مدرسية، (سواء من حيث قاعات الدرس أو الملاعب). والتجهيزات هي فضلات المدارس التي يؤمها أبناء الفئات المحظوظة إجتماعياً. والكتب لا تمت في محتوياتها ولا في لغتها إلى عالم هؤلاء التلاميذ ومراكز اهتمامهم. ويبقى المعلمون الذين يشكلون فعلياً بقايا الجهاز التعليمي إنهم يعملون في هذه المدارس لأنهم لا يجدون لهم مكاناً أفضل. فمستواهم العلمي والتربوي في غاية التواضع على الأغلب. وإعدادهم التربوي ركيك. وكذلك حال أوضاعهم المادية التي لا تكاد تقيم الأود. إنهم بدورهم مستلبون وأغراب.

إنهم هامشيون اجتماعياً كشأن من يعلمونهم. وهم في المدرسة في حالة إحباط دائم لا يساعدهم على تحمله إلا الأمل في خلاص سريع بضربة حظ سحرية. إنهم يعيشون عملهم في أمثال هذه المدارس باعتباره مرحلة عابرة. وفي انتظار تبدل الأحوال سرعان ما ييأسون من بذل الجهد التعليمي والتربوي اللازم لمساعدة تلاميذهم.

تراكم الإحباطات المادية والمعنوية يجعلهم بدورهم يعيشون في حالة من التوتر النفسي الكبير. وهم يفرجون عن هذه الإحباطات بالتشفي من التلاميذ أو بالتراخي والتسيب. وهكذا يتحولون إلى حالة قريبة من حالة الأهل في علاقاتهم مع طلابهم. ويجد هؤلاء أنفسهم بالتالي بين فكي كماشة، صراعات في البيت وتوتر في المدرسة، يفجران توترهم الداخلي. أما التسيب فله ما يقابله في البيت أحياناً، مما يضاعف من أخطار انعدام شهية التعلّم عند التلميذ. وهكذا فبدل أن يجد التلميذ الاهتمام الكافي الذي يوقظ رغبته بالمعرفة نجده يتعرض للإهمال، أو للتشفي مما يهدد جدياً مسيرته المدرسية لأن هذا الموقف منه يعزز تأثير كل المعوقات الذاتية والأسرية التي أتى إلى المدرسة مثقلاً بها. ولا بد من الإشارة إلى أن عمليات القمع والتصفية تزداد شدة بمقدار تدهور مستوى المدرسة سواء على صعيد الدراسة أو النظام.

إضافة إلى وضعية المعلم والعلاقة معه، هناك الجو المقيد لحرية الحركة عند التلاميذ. فأعداد كبيرة تتكدس في الصف، بأوضاع غير مريحة، متعرضة لحر الصيف وبرد الشتاء. وحرمان من وسائل التسلية واللعب الكفيلة بتفريج التوترات النفسية العالية جداً من جانب وبجذب التلميذ إلى جو المدرسة من جانب آخر. ودروس هي فوق مستوى استيعاب التلاميذ ولا تمت إلى عالمهم أو اهتماماتهم، تدرّس بطريقة غير فعّالة،

ولا تكفل إيصالها إلى الأفهام. وأهل لا هم قادرون على متابعة أولادهم علمياً (من خلال المساعدة في الدروس أو سد الثغرات) ولا هم واثقون من المستقبل التحصيلي لأولادهم. وفقدان للمكانة في المدرسة، وللمكان الملائم لاستذكار الدروس في المنزل بعد العودة منها.

٣ ـ الهدر المدرسي:

يستقر الطفل في المدرسة ويحاول أن يتابع التحصيل خلال فترة تمتد عدة سنوات (٣ ـ ٤) لا يبدو لديه خلالها مشكلة سوء تكيف واضحة. ويتم هذا نتيجة لعدة أسباب أولها عنصر الجدة، وثانيها انخفاض درجة الرقابة، وثالثها عمره الصغير.

أما عنصر الجدة فيدفع بالطفل إلى محاولة التكيف بالضرورة لهذا العالم الجديد والغريب من خلال الامتثال للنظام. وهو يتحمَّل هذا النظام ويحاول أن يتعلم شيئاً انطلاقاً من رهبة العالم الغريب وجاذبية النشاطات الجديدة. على أن المدرسة بدورها تكون أقل تشدداً مع القادمين الجدد نظراً لصغر سنهم.

أما انخفاض درجة الرقابة فتحدث خصوصاً على مستوى تقويم تحصيل التلاميذ. في هذه المرحلة التمهيدية من الدراسة لا يتم تقويم دقيق لمدى استيعاب التلاميذ، كما لا تتضح أوجه القصور في طريقة التعليم وعدم ملاءمة الكتب. وأخطر ما في هذه المسألة هو اجتياز الطفل لهذه المرحلة بدون أن يبرز بوضوح عدم اكتسابه للأسس الأولى للقراءة والكتابة. وانتقاله من صف إلى أعلى وهو شبه جاهل خلال عدة سنوات.

وأما صغر السن، فهو من العناصر التي تفرض على الطفل الامتثال لعالم المدرسة. فهو لم يكبر بعد بما فيه الكفاية كي يرفض الوضعية المفروضة عليه. وهو إن رفض ليس لديه الإمكانية للتمرد والانخراط في علاقات صراع مع المعلم وجو المدرسة.

وهكذا تمر هذه السنوات الأولى بدون أن يكون هناك شيء ملفت للنظر. حتى تأخر الطفل في تحصيله يبرر من قبل المدرسة والبيت بأنه عابر نتيجة لانعدام النضج. وإن الأمر سرعان ما سيتحول في الاتجاه السليم.

ولكن هذا الهدوء لن يدوم طويلاً، فهناك أزمات تنمو بصمت كي تضع كل شيء موضع التساؤل وتهدد المصير التعليمي للتلميذ.

أولى هذه الأزمات تنفجر في السن من ٩ إلى ١١ سنة، وأما ثانيتها فتحدث في بداية المراهقة.

أما أزمة السنوات العشر فلقد أصبحت مشهورة ومألوفة من قبل الاختصاصيين النفسانيين المدرسيين. إنها الأزمة الأخطر من حيث دلالاتها على المصير اللاحق للتلميذ من حيث تكيفه المدرسي والاجتماعي.

في هذا السن (٩ ـ ١١) يحدث الهدر الأول. ويبرز تراكم القصور التعليمي خلال السنوات السابقة على

شكل فشل مدرسي ورسوب وإعادة لسنة دراسية أو أكثر. ومع هذا الفشل تبرز أزمة العلاقة مع المعلم ومع النظام المدرسي عموماً .ويتفجر الصراع مع المعلم الذي يبدأ بإطلاق أحكامه السلبية على التلاميذ المقصرين والمشاغبين. وتترجم هذه الأحكام إلى قصاصات مادية وجسدية من ناحية وإلى وصمة اجتماعية في نطاق الصف من ناحية ثانية. ويدخل جهاز الضبط والقمع في المدرسة لمشاركة المعلم في حملته على هؤلاء التلاميذ الفاشلين، مما يزيد من حدة الصراع. وتلصق تهمة تقصير النظام المدرسي، والمعوقات التاريخية التي يحملها معه التلميذ الى المدرسة، تلصق كلها به كمسؤول وحيد عنها. فهذه العملية تزيد من أزمته الداخلية وتدفع به دفعاً إلى محاولة قطع الصلة بعالم المدرسة.

فإذا حاولنا أن ننظر في الجوانب المعاشة من تجربة التلميذ، نجد أن ضيقه بالنظام الخانق، بدأ يتراكم منذ السنة الأولى لدخوله المدرسة. كما نجد أن فرض عدم الحركة عليه ساعات طوالاً في وضعية صفية لا تتوفر فيها أي من مقومات الارتياح، بدأ يفجر توتره الكامن الذي ترسخ في نفسه في البيت ماضياً وحاضراً. أزماته النفسية تبدأ بالبروز إلى السطح حاملة معها تهديداً بعاصفة من القلق، إذا لم تجد لها حلاً سريعاً. ويحدث ذلك لأن وضعية الصف والنظام المدرسي لا يتيح له تفريج أزماته من خلال السلوك الحركي الذي يشكل وسيلته الأساسية لحل مآزمه الداخلية.

كما أن تراكم الفشل الدراسي يعجّل بالضرورة في تصعيد توتره. فليس هناك إنسان (طفلاً كان أم راشداً) يتحمل البقاء ساكناً أمام الصورة الفاشلة عن ذاته. وقد تكون حاجة الطفل إلى النجاح أكبر بكثير من حاجة الراشد إليه. فهو يريد أن يطمئن على شخصيته وقوته اللذين لم يتأكد منهما بعد بما فيه الكفاية.

والواقع أنه خلال هذا السن يظهر تأثير المعوقات الذهنية التي عرضنا لها بالتفصيل. فالمناهج المدرسية التي يتعلمها غريبة عن عالمه وتحتاج إلى عمليات ذهنية تختلف تماماً عن تلك التي تكونت ونمت عنده بفعل انتمائه إلى المحيط الهامشي اجتماعياً وثقافياً.

وهكذا يجد نفسه ساعات طوالاً أمام مادة غريبة عن اهتماماته وتتجاوز إمكاناته. هذه الغربة تصعد من أزمة الفشل عنده. فإذا أضفنا إليها العناصر السابقة (تراكم التوتر وعملية الوصمة الاجتماعية من خلال المعلم والإدارة) يصبح من المفهوم أن تحدث القطيعة بين التلميذ والمدرسة وينهار الانتماء إلى عالم التلمذة.

ومما يعجّل بهذا الانهيار ازدواجية حياة التلميذ داخل المدرسة وخارجها. فبقدر ما يصبح الداخل منفراً ومولداً للأزمات والصراعات، يصبح الخارج أكثر جاذبية وذلك لأسباب عدة. من أبرزها توجه الطفل منذ البداية نحو عالم الشارع بمثيراته وتحدياته كمجال حيوي يجد فيه ذاته ويثبتها، ويستقي منه قيمه وتوجهاته السلوكية. ويتبع ذلك أن الشارع هو المجال الفعلي الذي يتيح له الحرية الضرورية لتفريج توتراته الداخلية وحل مآزمه من خلال اللغة الحركية (هياج، ألعاب عنف، تجول في الحي وخارجه هرباً من الذات...).

يضاف إلى هذين السببين أن الطفل من هؤلاء مربوط دوماً بالحاضر، وبالنتائج المباشرة التي وحدها لها قيمة في نظره. والشارع، على العكس تماماً من المدرسة، هو الذي يؤمن له النتائج المباشرة، ومن هنا شدة جاذبيته. فإذا أخذنا بعين الاعتبار أن هذا السن (٩ ـ ١١) هو سن استكشاف الطبيعة وأسرارها، وسن الحاجة إلى التعامل معها لتسجيل نجاحات ومهارات في هذا التعامل ضرورية لتعزيز الثقة بالنفس. وأن الوضعية المدرسية تحرمه هذه الفرصة الثمينة قامعة جذوة الرغبة في معرفة الحياة الواقعية لحساب معرفة ميتة (المناهج الدراسية وما فيها من حشو لا يمت إلى الحياة بصلة). وإذا تذكرنا أن الطفل في هذا السن يشتد عوده بما يكفي للتمرد والانطلاق في مغامرة بعيداً عن البيت والمدرسة معاً؛ إذا تذكرنا هذا كله ونسّقناه في صورة متكاملة، يصبح مفهوماً أن يحدث الهدر المدرسي الأخطر في مرحلة ٩ إلى ١١ سنة.

خطورة الهدر في هذه المرحلة تنبع أيضاً من كونها مرحلة انتقالية بين الطفولة وبداية البلوغ والمراهقة. فالحدث لم يعد طفلاً مرتبطاً بوالديه، إنه يملك الآن استقلالية نسبية، وجرأة على المغامرة بعيداً عن البيت لاكتشاف عالم مليء بالإثارة. ولكنه لم يكبر بعد بما فيه الكفاية كي يستوعب اجتماعياً من خلال الدخول في حلقة الإنتاج. وهكذا سيفلت من الرقابة الاجتماعية، وسينطلق في مغامرات بعضها بريء (ذهاب إلى البحر، أو تجول في الطبيعة واكتشافها) وبعضها الآخر يحمل خطورة على مستقبله (التعرض للمغريات، وما أكثرها في الأحياء الهامشية، التي لا يستطيع مقاومتها). ويمكن أن يستمر الحال على هذا المنوال عدة سنوات، ابتعاد تدريجي عن المدرسة، وانخراط في الشارع ومغرياته. وما يزيد خطورة هذه الحالة هو التساهل الذي يجابه به هذا السلوك باعتباره سلوكاً صبيانياً. صحيح أنه صبياني ولكنه يضع الأسس الأولى في التوجه نحو سوء التكيف الاجتماعي اللاحق. وهكذا نكون أمام هدر مزدوج: هدر مدرسي آني، وهدر اجتماعي ومهني لاحق. إن الوقوع ضحية الهدر الأول سيجعل من الصعب التكيف لإطار إعداد مهني ملائم لاحقاً. من هنا تبدأ ظاهرة التشرد والانحراف.

أما أزمة المراهقة، فتحدث في أواخر المرحلة الابتدائية. بعد سنوات عدة من التعثر، والرسوب، يصل التلميذ إلى أواخر الدراسة الابتدائية وهو متأخر ما بين سنتين وثلاث سنوات. خلال هذه المدة تكون أسباب القطيعة بينه وبين الدراسة قد تراكمت وعززت بعضها البعض الآخر، مما يذهب بأي أمل في متابعة التحصيل. ويزيد من قوةالدفع؛ بعيداً عن المدرسة شدة الدفع نحو العمل والإنتاج السريع.

هذه الأزمة معروفة بما فيه الكفاية من التربويين، مما يعفينا من الاستفاضة في الوقوف عندها. إلا أننا نود الإشارة إلى أنها تظل أقل خطورة من الأزمة الأولى (٩ ـ ١١) على الصعيد الاجتماعي، حيث ان التلميذ يستوعب بسرعة في حلقة الإنتاج، مما يجعل فرص تكيفه المستقبلي أوفر. على أننا يجب أن لا نزين الأمر لأنفسنا كثيراً ونريح ضمائرنا. فالخروج إلى العمل يتم في معظم الأحيان بدون إعداد متين يضمن الاستقرار والنجاح المهنيين. وتكثر هنا حالات التعثر المهني، وتغيير الأعمال نتيجة لقلة الاستعداد النفسي للتدريب

المهني، وسوء ظروف هذا التدريب الذي يظلّ رهناً بمدى توفر الإرادة الحسنة عند رب العمل. وإذا اضفنا إلى ذلك إلحاح الحاجات المادية عند الحدث وعند أسرته، اتضح لنا كيف يحدث التوجه نحو الأعمال الهامشية والطفيلية ذات المردود السريع والنتائج المستقبلية غير المضمونة. إننا نتجاوز هنا ظاهرة الهدر المدرسي كي نجد أنفسنا، أمام الظاهرة الأهم والأخطر منها وهي ظاهرة الهدر الاجتماعي لطاقات وإنسانية فئة كبيرة من السكان. وما ظاهرة الهدر المدرسي في النهاية سوى جزء أو مرحلة من مراحل هذا الهدر الاجتماعي.

هناك مراحل أخرى لهذا الهدر الأكبر والأخطر، لا بد من الإشارة إليها قبل اختتام هذا العرض. من هذه المراحل، كل أشكال الهدر المدرسي **الكامن أو المؤجل** التي يقع ضحية لها أبناء الفئات المغبونة اجتماعياً.

من يتابع دراسته بعد المرحلة الابتدائية، قد يصل إلى نهاية المرحلة المتوسطة وهو يعاني من ثغرات خطيرة في تحصيله المدرسي في المواد الأساسية. تلك هي حال غالبية من يؤمّون المدارس ذات المستوى المتواضع. وقد لا تكتشف هذه الثغرات إلا عند دخول المرحلة الثانوية. وتقع الكارثة عادة في امتحان التصفية الأساسي في نهاية الدراسة الثانوية. وينتج عنها فئة هامشية جديدة لها مأزقها المميز. فلا هي قادرة على متابعة التحصيل العالي الذي يحمل فرصاً أكبر للانغراس الاجتماعي، ولا هي قادرة على العودة إلى الوراء والانخراط في ميدان العمل اليدوي. وإذا بنا إزاء جمهور من الشباب المهمّش اجتماعياً، الذي يشكل طاقات مهدورة، أو مبخّسة في أحسن الأحوال.

لا يفلت من عملية الهدر المدرسي هذه في مختلف مراحلها إلا القلة من أبناء الفئات المغبونة اجتماعياً وثقافياً. ومن يفلت يصل لقاء ثمن باهظ من الجهود المضنية، ليجد الفرص أمامه منحسرة على مستوى التعليم العالي.

كان هناك أسطورة تزعم أن الفقر هو حافز قوي على النجاح المدرسي. وتصح هذه الأسطورة استثناءً. أما الغالبية العظمى فتغرق في خضم الهدر الاجتماعي الذي يصيب الآباء وينسحب على الأبناء من بعدهم.

ولا بد من تصحيح للأسطورة من خلال القول: إن من ينجح فذلك رغماً عن الفقر وليس بفضله. ولا بد في هذه الحالة من بحث عن الأسباب التي أتاحت هذا النجاح، وليس العكس.

خاتمة:

قد يكون أول انطباع تكوّن لدى القارىء عند الانتهاء من قراءة هذا النص هو الشعور بأن هناك مبالغة مفرطة في تسويد الصورة. وبأن العملية التعليمية ميؤوس منها ومحكوم عليها مسبقاً بالفشل عند هذه الفئات الاجتماعية. الواقع أننا حاولنا إبراز أكثر الجوانب تشاؤماً في الصورة عن عمد، لنكشف بذلك كل

أوجه العلة في التحصيل المدرسي وما تؤدي إليه من هدر متنوع ألوانه ومراحله. هذا الهدر الذي يكوّن مظهراً من الهدر الاجتماعي الذي يلحق بإنسانية فئات سكانية كبيرة العدد بدرجات متفاوتة أيضاً.

غرضنا من رسم هذه الصورة التي قد تتضمن بعض المآخذ المنهجية ليس الزعم بقطعية ما نقول وشموليته. بل هو أكثر تواضعاً وأكبر خطراً في نفس الوقت. هدفنا هو لفت نظر التربويين من مسؤولين واختصاصيين وباحثين إلى ضرورة التصدي لهذه العملية التي لا تبعد كثيراً عن الكارثة الإنسانية لإيجاد الحلول الملائمة لها. وهدفنا أن نقول لهم كفاكم هروباً إلى الأمام والتحليق في عالم النظريات الكبرى، والأنظمة التعليمية الرائدة والطوباوية والتي لا يدل المستقبل المنظور على إمكانية تطبيقها عملياً، أولى بجهودكم أن تنصب على الواقع المتواضع، على حل مشكلة الخبز التعليمي اليومي المباع في السوق حالياً. فذلك سيظل القوت المعرفي لأعرض الفئات السكانية خلال المراحل القادمة المنظورة. والمطلوب هو حل معضلة المجاعة التعليمية.

والهدف الثاني الذي يتجاوز الأول ويستوعبه موجه إلى المسؤولين، كي يكفوا عن تجاهل مسؤولياتهم في حل معضلة التهميش الاجتماعي وما يصاحبها من هدر لقيمة الإنسان وطاقاته، على كل صعيد. بدل أن يضعوا اللوم على الضحايا. فالهدف هو إسهام في محاولة البحث عن حل لإنصاف هذه الضحايا وليس مطلقاً محاولة لوصمها، فهي في النهاية نتاج تاريخ اجتماعي طويل.

الحواشي:

(١) أنظر بصدد وظيفة الرسم في حياة الطفل، كتابنا الفحص النفساني. الفصل السادس، دار الطليعة، بيروت ١٩٧٩.

(٢) أنظر بهذا الصدد:

Anna Freud, le moi et les mecanisme de défense, P.U.F., Paris.

Basil Bernestein; langage et classes sociales, Ed. de Minuit, Paris 1975. (٣)

(٤) يمكن للقارىء الراغب في الاستزادة في بحث هذه المسألة الرجوع إلى كتابنا: التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي. بيروت ١٩٨٠. الطبعة الثانية.